

Seguir as tradições: dilemas da educação escolar entre os Guarani Mbya

*Marília G. Ghizzi Godoy**

*Marivaldo Aparecido de Carvalho***

Resumo

O artigo retrata as políticas públicas educacionais com os indígenas, particularmente no estado de São Paulo. Diante de um caráter emancipatório das leis e de ordenação do espaço social da escolaridade, cria-se um campo de batalha para a sobrevivência das tradições indígenas, e dos saberes pedagógicos dos Guarani Mbya. Ao descrever a educação tradicional desses indígenas, tendo por base uma pedagogia própria, o artigo reflete sobre a inserção do letramento e suas representações no conhecimento nativo.

Palavras-chave: interculturalidade; educação indígena; tradição; etnicidade.

Follow the traditions: dilemmas of the scholastic education among the Guarani Mbya

Abstract

This article depicts the educational public politics towards the indians, particularly in the state of São Paulo. Before the emancipatory character and the organization of the scholastic social space it is created a battlefield for the survival of the indian traditions and the Guarani Mbya's pedagogical knowledge. By describing the traditional education of these indians, based on a pedagogical theory of its own, this article reflects about the insertion of literacy and its representations in the native knowledge.

Keywords: interculturality; indian education; tradition; ethnicity.

* Mestre em Antropologia Social (USP). Professora de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos.

** Doutor e Mestre em Sociologia pela Unesp/Araraquara. Professor da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Macuri.

Seguir las tradiciones: dilema de la educación escolar entre los Guaraní Mbya

Resumen

El artículo retrata las políticas públicas educacionales con los indígenas, particularmente en el estado de São Paulo. Delante del carácter emancipatório e de ordenación del espacio social de la escolaridad crea-se un campo de batalla para la sobrevivencia de las tradiciones indígenas, e de los saberes pedagógicos de los Guaraní Mbya. Al describir la educación tradicional de esos indígenas teniendo por base una pedagogia própria, el artículo refleja sobre la inserción del letramiento e sus representaciones en el conocimiento nativo.

Palabras-clave: interculturalidad; educación indígena; tradición, etnicidad.

As políticas públicas de educação indígena, o tema da interculturalidade e a autonomia étnica emergem como um desafio diante de conteúdos legais que estão em vigor desde a Constituição de 1988.

Sabendo-se que essa questão vem sendo inflamada pelos indígenas como um teste para que estes possam se projetar e criar áreas de domínio no espaço político escolar, esta comunicação visa ordenar as reflexões dos indígenas no universo de uma situação de origem étnica, implicando uma definição pedagógica como uma questão de etnicidade.

Os guarani estão certos quanto ao significado de sua pedagogia. Sabem colocar o sentido de suas tradições como a “nossa escola”, a escola de “nós mesmos”. De forma unânime, há um consenso entre esse povo de ser a educação um tema dos costumes considerados “nossos costumes”, literalmente expresso pelo termo *nhandereko*. Diante disso, pergunta-se o que querem os guarani dizer com relação à questão da educação escolar indígena como um espaço de sua autonomia étnica, compreensão do letramento, ordenação dos valores ocidentais inseridos na escola e a dinâmica que se impõe via secretarias e direcionamento político educacional.

A fala guarani, expressiva da sua contextualização cultural, com certeza se traduz por uma incorporação e reflexão da presença da escola. Poderíamos também objetivar uma negação da escola, o que seria afirmar tê-la como “ausente” “entre nós”, isto é, “não queremos a escola”. O discurso que se impõe toma um rumo certo quanto a um movimento inserido na dinâmica civilizatória da globalização cultural e na expressão universalizadora da cultura. Um novo diálogo origina-se frente ao sentido essencialista e de isolamento da cultura indígena.

Se de um lado as políticas públicas de educação indígena impõem-se por uma consideração que entende a criação de um espaço de interculturalidade compreensível como um recurso interdisciplinar da antropologia e da pedagogia, de outro, os recursos de etnicidade Guarani Mbya indicam um autêntico processo de conduzir os saberes tradicionais da cultura.

Conforme Gusmão, a relação interdisciplinar entre antropologia e pedagogia se estabelece pelo sentido de interculturalidade que a escola desenvolve ao entender o letramento como decorrente de uma comunicação social e não meramente a ação de ensinar. Afirma:

O professor vive, então, a contradição de ser aquele que ensina, mas não educa e educar se torna seu maior desafio, qual seja, o de ter que construir uma sociedade de aprendizagem, com base em relações de intercâmbio e de partilha entre diferentes saberes e culturas. Trata-se, portanto, do desafio de ter que colocar o ensino e a aprendizagem a falarem juntos e a terem voz juntos, estabelecendo não apenas um diálogo, mas um trânsito intenso e reflexivo da realidade social, de modo a não submeter um saber a outro, de modo a não hierarquizá-los, atribuindo a uma condição de produto cultural e negando ao outro essa mesma condição (GUSMÃO, 2003, p.201).

O processo cultural expressivo das tradições Guarani Mbya pode ser estudado, conforme Fredrik Barth, pelo enfoque dos grupos étnicos e do conceito de etnicidade, envolvendo muito mais a percepção dos membros componentes e das diferenças significantes que a soma das diferenças objetivamente observáveis.

Seguindo-se Poutignat e Streiff-Fenart,

(...) a abordagem de Barth pressupõe o contato cultural e a mobilidade das pessoas e problematiza a emergência e a persistência dos grupos étnicos como unidades identificáveis pela manutenção de suas fronteiras (1998, p. 112).

Esta comunicação refere-se aos Guarani, subgrupo Mbya, que habitam o Estado de São Paulo; compreendem 16 núcleos e aproximadamente 2.500 indígenas. São os Mbya conhecidos pela sua autodenominação de *guarani ete*, que significa “verdadeiros guarani”. Com esta expressão ordena-se um espaço próprio de seu tradicionalismo e da forma como propõem eles a viver com realismo os mitos da sua cultura. Esses valores afloram também no conceito de reguaranização, um processo de retornar aos valores antigos após sofrerem processos de descaracterização (ver a esse respeito CADOGAN, 1959; GODOY, 2003).¹

Seguir o *nhandereko*, compreender-se como distinto dos *jurua* (termo para designar o branco), faz parte intrínseca desta concepção *guarani ete*. Este contexto de valores também está ressaltado pela forma como as aldeias estão situadas nas encostas da Serra do Mar, na região litorânea. Compreende essa situação o universo profético deste povo ao alojarem em áreas consideradas sagradas (Ibidem).

1. Políticas públicas indígenas: revisão e atualidade

Um processo educativo fundamentado na imposição da escrita e de conhecimentos ligados ao mundo ocidental implantou-se nas comunidades indígenas desde o século XVI. Inicialmente com a catequização, posteriormente pela presença de escolas no interior ou próximas às coletividades indígenas, as políticas públicas se estabeleciam como instrumentos de domi-

¹ Os dados desta comunicação resultam das pesquisas de campo realizadas pelos autores nas aldeias Guarani do litoral do estado de São Paulo e em São Paulo, nos últimos anos.

nação. Ao serem elas reflexos da própria formação da sociedade nacional, expressavam o seu caráter integracionista, monocultural, e sua vinculação à política ocidental, com um nítido propósito do desenvolvimento civilizatório linear e evolucionista.

Considera-se que esse rumo não foi alterado com a criação dos órgãos oficiais de proteção indígena, o Serviço de Proteção Indígena (SPI), em 1910, e a sua substituição pela Funai, em 1967 (CAPACLA, 1995).

A Funai desenvolveu interesses no bilingüismo, mas não havia nos seus propósitos uma concepção pluriétnica. Os estágios da aculturação por ela defendidos regiam a ordenação dos espaços escolares com uma nítida representação da civilização escrita e de controle da autonomia e autodeterminação indígenas (Ibidem, p. 87-88).

Em conflito com essas políticas, teve início nos anos de 1970 uma prática indigenista paralela que se destaca pela ação de entidades comprometidas com a causa indígena (Comissões Pró-Índio, Associações Nacionais de Apoio ao Índio – Anai, Centro Ecumênico de Documentação e Informação – Cedi, Centro de Trabalho Indigenista – CTI). Origina-se uma nova fase de redefinição dos direitos indígenas e de sua inclusão na sociedade e poder hegemônico.

Nos anos de 1980, esse movimento expande-se e atinge áreas oficiais por meio dos Encontros de Educação Indígenas e Formação dos NEI (Núcleos de Educação Indígenas). As análises relativas a esse período retratam um crescente envolvimento nas iniciativas educacionais que se dirigiam a criar a escola indígena como um espaço de organização do grupo e comunidade. Assumiam que o debate com relação à educação indígena não poderia ter neutralidade e consideravam criticamente o caráter homogeneizador do mundo globalizado.

Esse esforço repercute na Constituição de 1988 (artigos 210, 215, 231), que insere e fixa as bases de um novo modelo político, afirmando-se na autonomia dos povos indígenas, garantindo suas tradições e uso da língua materna.

Tendo-se instalado o reconhecimento da diversidade sócio-cultural e da viabilidade de novas práticas pedagógicas inter-

culturais no âmbito das manifestações indígenas, novos decretos serão introduzidos na orientação da política indigenista.

Por meio do decreto Presidencial n. 26, de fevereiro de 1991, o Ministério da Educação passa a reger as ações referentes à educação escolar indígena e sua execução pela Secretaria de Educação. A Funai e as sociedades indígenas mantêm-se vinculadas, abrindo-se um espaço para negociações.

As demandas constitucionais que dão sustentação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seus artigos 78 e 79, garantem aos povos indígenas a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural. Essa lei prevê a criação de um Plano Nacional de Educação.

Este, realizado em janeiro de 2001, estabelece objetivos e metas no sentido de operacionalizar a nova política pública e seu compromisso de transformação das antigas concepções. Criaram-se as bases de um sistema educacional próprio, ordenando-se dados sobre escola indígena, professor indígena, seqüencialidade, instituição e regulamentação nos sistemas estaduais de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena aprovadas pelo CNE em 1999 (Parecer 14) foram regulamentadas pela Resolução 03/CNE/99. Ali, reafirmaram-se os aspectos de autonomia e diversidade e ordenaram-se pontos sobre a escola indígena nos sistemas de ensino, com o estabelecimento de normas e ordenamento jurídico próprios, autonomia pedagógica e curricular, propostas curriculares específicas para o magistério indígena, gestão e participação comunitária nas escolas, formulação do projeto pedagógico, áreas de apoio e desenvolvimento escolar indígena. Sob a orientação do MEC, esta resolução indica que as escolas indígenas devem pertencer preferencialmente ao sistema estadual de ensino e aos municípios participantes; é acatada colaboração de grupos engajados na situação (ONGs, universidades).

A implementação da nova política indigenista e sua base de âmbito federal se projetam para que as secretarias estaduais e municipais possam investir seus novos empenhos na dinâmica das políticas públicas educacionais indígenas. Os Conselhos Estaduais de Educação planejaram os dados da Resolução 03/CNE/99.

Um novo cenário de produções ligadas a essas leis e novas tendências pedagógicas emergem como demandas dessa nova era e de seu caráter emancipatório.

Projetos de viabilização encaminhados por Secretarias Estaduais de Educação e seus núcleos de educação indígena, com apoio de organizações não governamentais e universidades, se implantaram por todo o país e passaram a sediar a execução da lei.

No estado de São Paulo, o Núcleo de Educação Indígena (NEI/SP) foi criado em 1997 (Resolução SE-44 de 18-4-1997) e, conforme a Resolução n. 40, de 18 de abril de 2000, aprova o seu regimento interno. Integrando-se à política do MEC, propõe viabilizações de demandas educacionais com estímulo à contratação de professores e funcionários indígenas indicados pelas comunidades e proposta de formação do professor índio. Mais recentemente, em 07/04/2005, foi aprovado um novo regimento interno do NEI (Resolução SE 27, de 07/04/2005).²

Desde o seu início, o NEI/SP realizou encontros com representantes das aldeias indígenas do Estado. Algumas reuniões mobilizaram também universitários, intelectuais e pessoas envolvidas com a questão educacional. Entre os anos de 1999 e 2002, foi se delineando um público indígena que adquiriu consciência das leis. Foram discutidas situações relativas às aldeias, às possibilidades de implantação dos objetivos pedagógicos ligados à interculturalidade, à diversidade cultural e lingüística do Estado.

Esses encontros encaminharam-se para o curso de professor índio, que se prolongou entre os anos 2002-2003, e para o curso de Magistério Intercultural Indígena, em 2005-2006. A maioria dos professores diplomados vem trabalhando nas escolas, e esta nova página da história sugere uma discussão especí-

² Esse regimento revoga a Resolução SE 40/00, à p. 92 do vol. XLIII; Constituição Federal, à p. 25 do vol. 15; Lei n. 9394, à p. 52 do vol. 22/23; Resolução CNE/CEB n. 03/99, à p. 117 do vol. 26; Resolução SE n. 147, à p. 187 do vol. LVI; Portaria Interministerial MJ/MEC n. 559/91, à p. 133 do vol. 18/19; Parecer CNE n. 14/99, à p. 181 do vol. 26; Del. CEE n. 35/03, à p. 195 do vol. LV. Em 2003, a Resolução SE n. 147 dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

fica. Está também em discussão a tramitação de propostas para a formação do Plano Estadual de Educação Indígena.³

2. Dimensões culturais da educação escolar no presente e no passado

Compreendemos que o cerne da discussão é a instituição escolar e sua carga cultural, se assim podemos dizer. No Velho Mundo, a escola já nasce ambígua, já nasce a serviço de uma burguesia que começa a se industrializar; na nova forma de governo, não se necessitava mais de súditos mas sim de cidadãos, ou melhor de eleitores, desta forma servindo aos donos do poder. A escola, da mesma forma que pode responder aos interesses da burguesia, também pode responder aos interesses dos oprimidos, pois, enquanto pólo difusor de conhecimentos, possibilita aos indivíduos uma reflexão, uma mediação entre o seu viver e a forma como vivem. A variação das possibilidades da escola se dá historicamente; a educação escolar é mediadora entre as esferas do cotidiano, onde o indivíduo reproduz a si mesmo, e a esfera do não cotidiano, onde a sociedade se reproduz a si mesma (ciência, arte, instituições etc.).

Porém, mais do que a escola é a educação que cria os meios de mediação, como sugere Aranha,

Não há um conceito de “homem universal” que sirva de modelo para os educadores. Melhor seria referirmo-nos a uma condição humana, resultante do conjunto das relações sociais, mutáveis no tempo. [...] É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade (1996, p. 15).

Desse modo, devemos pensar a educação dentro de um contexto histórico; a educação está interligada com as relações

³ A partir de reuniões, está sendo elaborado um documento com sugestões para a elaboração do Plano Estadual de Educação Indígena. As propostas são originadas pela participação de professores e lideranças indígenas, representantes do meio acadêmico, representantes das delegacias de ensino e liderança do NEI-SP.

que os seres humanos estabelecem ao produzirem sua existência. E a escola, como uma das formas de educação, se insere neste contexto. E ela demonstra sua fragilidade, pois até hoje não conseguiu cumprir os ideais iluministas. Pensamos que não devemos vender aos indígenas a idéia de que a educação escolar seria a solução para todos os seus problemas, principalmente os econômicos, nem que ela por si só irá fornecer-lhes os instrumentais que pensam em obter com a formação escolar. A questão de os indígenas tornarem-se advogados, médicos, professores, e como tais poderem retratar-se socialmente, projeta-se como uma possibilidade histórica.

Percebemos assim os dilemas que envolvem uma prática educativa voltada para as minorias étnicas e culturais. Quando nos referimos ao termo “minoría”, não estamos pensando somente em identificar grupos pequenos, “mas todos os grupos marginalizados que se distinguem em termos étnicos e culturais daqueles que detêm o poder de decisão no Estado” (GROHSPAUL, 1981, p. 85).

A questão minoria étnica e instrução escolar demonstra que:

Mesmo quando elas são oficialmente reconhecidas enquanto minorias e sua peculiaridade cultural é aceita, isto não significa que a elite política também se disponha a criar todos pressupostos para um desenvolvimento sócio-cultural sadio. Quase nunca a legislação educacional é suficientemente diferenciada a ponto de garantir a todos os grupos da população uma instrução equivalente: em geral, ela é talhada para atender às necessidades de um determinado agrupamento social. Sociedades em que há grandes diferenças de nível na formação ou que são altamente diferenciadas em termos étnicos e culturais, enfrentam problemas bem maiores neste sentido do que aquelas em que isto não acontece. O sistema educacional, como subsistema social, reflete as relações de poder vigentes numa nação (IBDEM, p. 85-86).

Mesmo quando a legislação, ao menos teoricamente, cria as possibilidades da concretização de uma escola diferenciada no que se refere, até certo ponto, aos obstáculos burocráticos admi-

nistrativos, a grande barreira está na questão política que, de certa forma, não está dissociada da questão administrativa. Se a lei supera a questão administrativa não faz o mesmo com a questão política. Esta projeta-se

a uma população minoritária, não necessariamente eleitora, passível de uma multiplicidade de soluções e procedimentos, variando de acordo com as aspirações da comunidade que se beneficiará do serviço escolar. Tal vulnerabilidade vem sendo discutida em todo o Brasil há praticamente oito anos, desde que a LDB foi promulgada, e, em cada estado ou município, professores e lideranças precisam definir a instância, ou sistema de ensino à qual suas escolas devem estar subordinadas. O debate conduz a uma solução mais radical que implica a criação de um quarto sistema educacional, exclusivo para a educação indígena, mas que demandaria um desgastante processo de revisão da legislação (AZEVEDO; KAHN, 2004).

A tônica deste momento de reflexão é expressiva da nova legislação, onde consta que as escolas estão comprometidas com as reivindicações das comunidades e de suas necessidades no sentido de uma aprendizagem de conteúdos inseridos nas condições histórico-sociais. Torna-se marcante como a discussão de um plano de educação ao nível estadual exige a participação das comunidades na escola desde a sua criação, discussão dos conteúdos curriculares, formas de organização, calendário escolar, metodologias de ensino e de aprendizagem.

Há uma grande dificuldade para se implementar um ensino diferenciado no Brasil como em outros países. No caso brasileiro, desde a chegada dos jesuítas, se produziu uma educação para o indígena.

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo (FREIRE, 2004, p. 16).

Em vez de só ignorar, os colonizadores procuraram desarticular os processos educativos dos indígenas; sabemos que os missionários procuravam imitar a maneira com que os líderes comunicavam suas palavras, para, desta forma, conseguirem a atenção do indígena.

Mas cabe lembrar que os povos indígenas sempre buscaram criar métodos de resistência à nova situação que se colocava; deste modo, os indígenas também resistiam à escola.

O trabalho de Rosa Helena Dias da Silva (2003) demonstra que o Estado Nação não permite a viabilização plena de uma educação indígena e diferenciada, e demonstra que o PNE recua em certas conquistas. O PNE (Plano Nacional de Educação), juntamente com a LDB, servirá como guia nesta primeira década do século XXI. Segundo esta autora, no texto aprovado e publicado no Diário Oficial da União, em 10 de janeiro de 2001, a temática da educação (escolar) indígena figura em capítulo específico (n. 9), com 21 metas. Percebe-se, contudo, que ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores (IBDEM, p. 3-4).

Um dos problemas detectados, tanto pelos pesquisadores como pelos povos indígenas, é a estadualização da educação indígena. Segundo a LDB, ela também poderia ficar a cargo dos municípios; e não somente isto, pois, a estadualização não significa de fato o financiamento das escolas indígenas. Na verdade, deixa em aberto os compromissos em pauta.

Diante destas colocações, as questões de uma visão comprometida com o universo de letramento e de elitização do ensino se mantêm como no passado.

... a ação tutelar do Estado providenciaria a passagem de um estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade: da selvageria, essas pessoas deveriam ser conduzidas ao posto de trabalhadoras nacionais e, a partir disso, poderiam, despojadas de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social. Integrar foi o mote do processo histórico que moveu o Estado a elaborar

uma política específica para solucionar o problema indígena” (GRUPIONI, 2004, p. 33-34).

No âmbito dessa discussão, a necessidade de “federalizar” as escolas indígenas para que fugissem do frágil campo das negociações e barganhas políticas locais e regionais foi apontada por Dias da Silva (Ibdem), apesar de esta discussão vir ganhando maturidade ao nível da estadualização.

A maioria das escolas para o indígena ainda não conseguiu, ou não pretende, respeitar os padrões culturais de cada povo. Ao se confundir escola e alfabetização com educação, gera-se um processo de conflitos com a educação tradicional.

3. “Não queremos a escola”: a fala dos antigos

É diante de um universo concebido de forma cosmológica e mítica que os guarani introduzem um discurso originário de uma concepção nativa de pedagogia que se projeta etnicamente.

Poderíamos nos aventurar em um exercício de reflexão, onde as sociedades indígenas, ao terem por *ethos* uma negação do poder centralizado (sociedade contra o estado), não poderiam, também, serem sociedades “contra a escola”, no sentido de ser um espaço centralizador de um saber que deveria estar permeando todos os poros da sociedade?⁴ Quando pensamos nesta questão, não queremos afirmar que as sociedades indígenas são contra a escola por uma noção teórica que é criada por nós, mas sugerimos que a escola pensada pelo indígena não é e nunca será a nossa escola, ou seja, o espaço do letramento como criador do status do saber.

Ao ser questionado porque os guarani querem uma educação escolar, Adolfo Wera Mirim (cacique da aldeia de Ribeirão Silveira) argumenta que atualmente as famílias guaranis, ao mandarem seus filhos para a escola, acreditam que esta pode contribuir para um futuro melhor do seu filho. Nas suas palavras, a escola é um meio e não uma finalidade, aliás um meio muito

⁴ Ver a esse respeito Clastres, H. (1978).

poderoso; um instrumento necessário para o enfrentamento das necessidades atuais dos guarani. Podemos observar também uma confiança exagerada na escola, como se ela fosse a solução de todos os problemas da comunidade. Um novo modelo emerge no discurso em que a escola torna-se atraente pelo acesso à leitura, à escrita e também às novas tecnologias, principalmente o computador.

Hoje a maioria das mães e dos pais mandam o filho para escola, esperando um bom resultado assim por exemplo: falar bem o português, escrever documento, saber fazer contas, ter uma boa profissão, ter um diploma (...) isso é uma nova idéia, um novo modelo. Antes a gente não pensava desta forma, porque não tinha escola, então hoje pensamos nova alternativa através da escola (Adolfo Wera Mirim, diário de campo).

Querer escola entre os guarani é também um tema muito recente. Ferreira Neto (1994) indicava em seu trabalho o não “querer guarani” em relação à escola. Trabalhando com os guarani de Ribeirão Silveira, este autor justifica sua tese baseado na concepção guarani da palavra-alma, argumento este já apresentado por Schaden (1976). Outro trabalho mais recente que indica esta dualidade do querer e não querer a escola foi apresentado por Bergamaschi (2004), tendo por base, também, o conceito da palavra guarani.⁵

Os guarani, segundo esta autora, vivem uma situação de pensar a instituição escolar a partir de sua percepção do mundo, percepção esta que se diferencia do mundo cultural de onde surgiu a escola.

⁵ Indica esta autora que, no estado do Rio Grande do Sul, a maioria das comunidades não possuem a escola, apenas 11 de 30 comunidades começam a “desenhar” a escola, mesmo assim de forma descontínua. Dos dois mil indígenas que moram no Estado apenas 255 freqüentam a escola, apesar de atualmente este quadro estar mudando. A autora percebe que há por parte dos guarani uma contradição no querer ou não querer a escola.

Nessa perspectiva, fica entendido que há uma cosmologia ocidental, constituída na Europa moderna. ‘Esse orden ocidental resulta de la trama milenar tejida por esse trigono cosmologico’, a saber: ‘helénico, cristiano e moderno’ (Dorneles, 1996, p. 62). No interior dessa cosmologia fragmentada, inspirada no pensamento científico, situa-se a escola, como um projeto educativo que visa a formação do cidadão moderno. Portanto, a escola, como projeto moderno, é por definição única, assentada na verdade da ciência e da razão, no cristianismo e na concepção de civilização da Europa branca e masculina. Por sua vez, a cosmologia indígena é dada pela “ordem divina”. ‘El mundo es el caos y debe se sometido al orden divino’, afirma Kusch (1986, p. 75) ao revelar um pensamento americano, baseado no mero estar, próprio dos povos indígenas (*apud* BERGAMASCHI, 2004, p. 110).

Ao compreendermos a palavra guarani para compreendê-los, supomos que ela explica a vida e suas crises; a palavra enquanto expressão religiosa designada *nhembo’e* expressa o aprender como ritual. E o *locus* desta define-se na *opy*, a casa de rezas. Eclode nesse meio a educação da palavra, a palavra que vem do alto, que muitas vezes se comunica pelos sonhos e revelações, onde há um crescente aperfeiçoamento desta e da linguagem guarani. Como lembra Melià, para os guarani tudo é palavra e a palavra é tudo; o nascimento do guarani é visto como uma palavra que se põe de pé, que se ergue (MELIÀ, 1989).

A figura do professor, como aquele que ensina, é estranha para o modo tradicional de ser guarani, pois, nessa sociedade cada indivíduo possui a sua capacidade de aprender e de receber suas palavras, muitas vezes solitariamente. Ouve-se, com frequência, “cada um é professor de si mesmo”. É também predominante a concepção heróica da pessoa guarani diante de uma visão de comunicação com o sobrenatural expressiva do xamanismo.

Salientamos que a escola, por pequenos detalhes (ensinar brincadeiras), começa a causar alguns transtornos na vivência comunitária dos guarani, transtornos que são pensados e discutidos dentro da aldeia. Por um lado, algumas famílias pensam que a única solução seria afastar as crianças da escola, outras

pensam que a solução é trabalhar a escola e os professores para ensinarem o que de fato interessa para a comunidade (que é ler, escrever e saber matemática).

4. Interculturalidade: letramento e conhecimentos tradicionais

Retornando-se à questão da apropriação da escola pelos guarani como tema central desta comunicação, o problema consiste em entender como o universo dos conhecimentos nativos poderão ser recriados e ordenados no meio escolar.

Como as instituições escolares poderão reverter a crescente integração dos povos indígenas na civilização ocidental e o progressivo abandono de seus saberes, sua língua, seu universo de valores religiosos? A tendência atual de criar uma escola favorável aos povos indígenas exige definir as possibilidades da escola diante dos conhecimentos indígenas.

Uma concepção de educação escolar indígena surge alicerçada nos conceitos de interculturalidade, multilingüismo e etnicidade, conceitos que comporão um novo paradigma educacional. Mas este novo paradigma educacional não pode se definir por uma intromissão da escola em espaços sociais já estabelecidos culturalmente pelo povo indígena, como, por exemplo, a convivência familiar da criança, o papel central do xamã, a construção do universo cultural na recriação contínua da palavra.

Outra proposta difícil de se realizar é atrair para a escola os mais velhos, principalmente as lideranças religiosas, como nos indicam as palavras de Xai, Doralice, a mulher de Jijokó, um renomado pajé da Aldeia do Ribeirão Silveira.

Hoje guarani que estuda para ser professora, usa batom, roupa que nem *jurua*, nem parece índia, nem fala *javyju* (bom dia). Professor em vez de só ensinar escrever, ensina outras coisas: jogos. A criança fica dia todo jogando, só chega em casa para dormir. Não fica mais com os antigos, não quer ajudar em casa e nem trabalhar em artesanato. Aí eu pergunto quem ensinou a jogar? Foi professor.

Há uma reclamação constante das influências causadas pela televisão, jogo de taco, bolinha de gude e outros jogos que afastam as crianças de sua rotina na aldeia.

O desafio que os guarani colocam a si mesmos é como o modelo tradicional da educação guarani poderá coexistir com o modelo da educação escolar que está atingindo a formação das novas gerações. Acreditamos que este desafio guarani é o cerne das discussões e da educação tradicional que se faz presente atualmente na vida dos indígenas.

Uma busca pelos caminhos que a “antiga fala” percorre para se fazer ouvir pelos mais novos destaca a importância que a Mata Atlântica possui para a educação tradicional guarani. A floresta apresenta-se como campo e exemplo de aprendizado, e o conhecer na/e a mata só se dá na prática, no dia-a-dia da vida. Acreditamos que só o fortalecimento desta didática tradicional é que possibilitará uma apropriação da escola para que a mesma seja despida de seus preconceitos (urbanocêntrica, branca, europeia e como negadora das outras formas de conhecimento). Tudo indica que, em vez do conhecimento tradicional do grupo se adaptar às regras curriculares, cabe à escola se adaptar às formas plurais do aprender, como sugere o conhecimento indígena.

5. Considerações finais

A exigência da escolaridade, ao tornar-se uma prerrogativa da atualidade, impõe uma dinâmica de poder e de persuasão dos sujeitos envolvidos no processo de contacto cultural.

Diante desta questão, o discurso dos guarani ocorre no sentido de quererem uma escola que corresponda a suas necessidades, que não interfira em seus processos culturais tradicionais. A convicção de autonomia étnica e ênfase na interculturalidade ocorre como o desafio de sua continuidade como povo e o espaço do letramento.

É preciso deslocar o problema de “querer ou deixar de querer a escola” para o sentido das antigas reivindicações políticas e adequação dos saberes culturais. Os autores procuraram entender que a presença de uma pedagogia guarani fundamentada em conhecimentos míticos precisa ser compreendida e ser a

base de uma situação de interculturalidade com relação ao letramento e à escolaridade.

Uma política de reconhecimento, de valorização e de afirmação dos direitos indígenas com respeito à educação apoiada nas leis exige demandas da comunidade no sentido de criar discursos, raciocínios, gestos que façam com que as pessoas indígenas possam ter valorização e auto-estima pessoal diante de sua vida tradicional.

Referências

Documentos oficiais

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica.
- Lei de Diretrizes e Bases – 9434, 30/12/1996.
- *O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002*. Brasília, MEC/EF, 2002. Edição bilíngüe português/francês.
- Plano Nacional de Educação: Lei 10172/2001, cap. 9, Educação Indígena.
- *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, Brasília, MEC, junho de 2002 (Versão anterior: *Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino* – versão preliminar de nov 2000, versão dez 2001, MEC SEF CGAEI).
- Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999 – Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).
- ARANHA, Maria Lúcia de. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, M.; KAHN, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis*. Tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, p. 57-86, 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e porque não querem escola os guarani? *Revista Tellus*. Campo Grande: UCDB, ano 4, n. 7, p. 107-120, 2004.
- CADOGAN, Leon. *Ayvu rapyta*: textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá – *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, n. 5, 1959.
- CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. Resenha de Teses e Livros. Brasília: MEC/MARI – São Paulo: USP, 1995.
- CARVALHO, Marivaldo Aparecido. *Passos que não deixam marcas na terra os Mbya guarani e a imprescindível leveza do ser*. Araraquara: Unesp, Dissertação de mestrado, 2001 (mimeo).
- _____. *Palavra e terra: princípios de uma pedagogia Guarani*. Tese de doutoramento. Araraquara: Unesp, 2006.

- CLASTRES, H  lene. *Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- DIAS DA SILVA, Rosa Helena. O estado brasileiro e a educa  o indígena: um olhar sobre o plano nacional de educa  o. *Revista eletr  nica Tipit  *, outubro de 2003.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FERNANDES, Florestan. Aspectos da educa  o na sociedade tupinambá. In: SCHADEN, E. (org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, p. 63-86, 1976.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens    conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educa  o escolar no Brasil*. São Paulo: USP, Disserta  o de mestrado, 1992 (mimeo).
- FERREIRA NETO, Waldemar. *Os   ndios e a alfabetiza  o*. São Paulo: USP, *Tese de doutorado*, 1994 (mimeo).
- FREIRE, José Ribamar B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educa  o Escolar Indígena em Terra Brasilis*. Tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, p. 11-31, 2004.
- GODOY, Marília G. Ghizzi. *Nande Reko Arandu – Música e Tradi  o Cultural – Arte e Ciência – Descoberta/Descobrimientos*. São Paulo: ECA-USP, 1999, ano 2 n. 2, p. 276-289.
- GODOY, Marília G. Ghizzi. *O misticismo guarani Mbya na era do sofrimento da imperfei  o*. São Paulo: Terceira Margem, 2003.
- GROHS-PAUL, Waltraud. A propósito do dilema da socializa  o escolar de minorias étnicas e culturais: o exemplo dos índios warao da Venezuela. In: HARTMANN, Thekla; COELHO, Vera Penteadado (org.). *Contribui  es    antropologia em homenagem ao professor Egon Schaden*. São Paulo: USP, Cole  o Museu Paulista, Série Ensaio, vol. 4, p. 85-92, 1981.
- GRUPIONI, Luis Donisete B. Um território ainda a conquistar. *Educa  o escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, p. 33-56, 2004.
- GUSMÃO, Neuza. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. *Rev. Pro-Posi  es*. Campinas: FE-UNICAMP, n. 37, p. 197-213, janeiro/abril de 2002.
- ILLICHI, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LOPES, A. L. S. Uma “antropologia da educa  o” no Brasil a partir da escolariza  o indígena”. In: LOPES Aracy S. ; LEAL FERREIRA, M. K. (orgs.). *Antropologia, história e educa  o: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, p. 29-43, 2001.

MAZZOLENI, Gilberto. *O planeta cultural: para uma antropologia histórica*. São Paulo: EDUSP, 1992.

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos guarani, economia e profecia. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, v. 33, p. 33-46, 1990.

_____. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. A experiência religiosa guarani. In: MELIÀ Bartomeu et al. *O rosto índio de Deus*. Coleção Ecologia e Libertação. Rio de Janeiro: Vozes, p. 293-353, 1989.

PICONEZ, S. B. *A habitação específica de 2º grau para o magistério: expectativas e necessidades de sua clientela*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Dissertação de Mestrado, 1988 (mimeo).

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. *Problemas brasileiros*. São Paulo, ano XIV, n. 152, 1976.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo Ameríndio*. Rio de Janeiro: *Mana*, 2(2) p. 115-144, 1996.

_____. O nativo relativo. Rio de Janeiro: *Mana*, 8 (1), p. 113-148, 2002.

Endereço para correspondência:

Universidade São Marcos

Rua Waldomiro Guilherme de Campos, n. 80 – Jardim Butantã

CEP 05507-020 – São Paulo – SP

Fone: (11) 3819.3327

e-mail: mgggodoy@yahoo.com.br

Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Macuri.

Campus Teófilo Otoni – CEP 39800-000 – Teófilo Otoni – Minas Gerais

e-mail: marivascarvalho@hotmail.com.br

Recebido: janeiro de 2007

Aceito: março de 2007